

Convergences nouvelles au collégial

Lucien Lelièvre

Consultant

Contrairement au réseau universitaire, le réseau collégial nous avait peu habitués à des démarches convergentes de ses principales composantes : cégeps, Fédération des cégeps, associations syndicales. Mais, depuis peu, en fait depuis le colloque de la CEQ à l'automne 87 sur les vingt ans des cégeps et celui de la Fédération des cégeps, en collaboration avec l'Association québécoise de pédagogie collégiale, sur le même thème au printemps 88, les principaux acteurs du réseau collégial ont manifesté des préoccupations qui ne peuvent que réjouir tous ceux qui souhaitent que le réseau collégial en soit un où l'avenir se conjugue avec progrès et qualité.

En effet, jusqu'à ces dernières années, le collégial pouvait donner à l'observateur l'impression d'un ensemble qui n'avait de réseau que le nom : antagonisme permanent entre les fédérations syndicales et la Fédération des cégeps, leadership mal accepté de cette Fédération auprès d'un certain nombre de cégeps, compétition, souvent âpre, entre cégeps pour des programmes professionnels et de la clientèle, particulièrement de la clientèle adulte, absence à peu près généralisée chez le personnel d'un sentiment ou d'une volonté d'appartenance institutionnelle, etc. Tout cela ne pouvait que favoriser l'action de forces extérieures à ce réseau qui, pour des raisons politiques, administratives ou autres, souhaitaient soit la sujétion, soit la réduction, soit tout simplement la disparition de l'ordre d'enseignement collégial.

Une telle absence de convergences, observable jusqu'à ces derniers temps, s'explique assez facilement. Ce n'est cependant ni du côté des personnes, ni du côté des regroupements de ces dernières qu'il faut en chercher l'explication :

c'est plutôt dans le contexte historique qui a vu naître le réseau collégial.

UN CERTAIN CONTEXTE

La mise sur pied du réseau des cégeps, à partir de 1967, fut le temps privilégié de théories administratives comme la cogestion et l'autogestion, théories qui, en l'absence de toute tradition de relations de travail, ont fortement coloré ces dernières quand elles sont apparues dans le réseau collégial et développé des antagonismes permanents : et cela, bien au-delà de la tension normale et des intérêts divergents qu'on observe normalement dans toutes les organisations entre les « parties » patronale et syndicale. Pendant toute cette période, des toutes premières années des cégeps jusqu'à ces dernières années, la question des conditions et des relations de travail a largement dominé, au plan national, l'ordre du jour du réseau, même en dehors des périodes de négociations. Cette question fut donc, par sa présence permanente, la principale préoccupation collective du réseau collégial. Or, cette question, on s'en doute bien, ne pouvait que diviser et opposer les forces de ce réseau même si, au plan local, les relations entre les syndiqués et les administrateurs pouvaient être beaucoup moins tendues.

Mais que faisaient-ils donc, durant ce temps, les administrateurs des cégeps, principaux responsables du réseau collégial, dont l'une des plus importantes responsabilités était (et est encore) de favoriser la cohésion de ce même réseau et la convergence des objectifs de travail du personnel ? Bien sûr, comme les autres, ils étaient, en bonne partie, accaparés par la question des relations de travail. D'autre part, ils étaient alors occupés à des activités qui, pour essentielles qu'elles étaient à ce moment, n'avaient pas cependant comme conséquence naturelle de pouvoir rallier des professionnels de la formation. Et nous arrivons ici à un deuxième élément du

contexte historique : la mise sur pied matérielle et organisationnelle du réseau collégial : constructions, agrandissements, rénovations de bâtisses et de laboratoires, implantations de nouveaux programmes d'enseignement, etc. Ces activités ont accaparé de façon importante l'attention des administrateurs des cégeps et centré celle-ci autour de questions qui mettaient souvent les administrateurs d'un cégep en compétition avec ceux d'autres cégeps, tout en laissant peu de temps, sauf chez quelques-uns, pour des activités susceptibles de rallier tout le monde. Grosso modo, cette situation a été celle des dix premières années des cégeps. Ensuite, durant les dix années subséquentes, ce fut l'arrivée des restrictions budgétaires qui, chez les administrateurs, devint la principale préoccupation. Mais cette dernière, qui a conduit à des coupures de services et de postes de travail, ne pouvait pas, encore moins que la préoccupation antérieure de construire et de développer, constituer, par elle-même, un dynamisme unificateur, un quelconque leadership susceptible de transcender les antagonismes que provoquaient les relations de travail et de rallier les énergies et la bonne volonté latente chez les milliers d'éducateurs du réseau collégial.

L'histoire ou, si l'on préfère, les circonstances historiques avaient fait apparaître divisés et opposés les différents acteurs du réseau collégial avant qu'ils ne découvrent leurs communes préoccupations d'éducateurs, leurs responsabilités conjointes quant à la formation de la jeunesse québécoise, leurs similitudes et leurs intérêts communs comme membres d'un même réseau et d'un même ordre d'enseignement. Et il faut du temps pour qu'un tel changement se produise.

UN CHANGEMENT

Telle n'est plus la situation aujourd'hui, si l'on prend à témoin les deux importants colloques auxquels il a été fait allusion plus haut, où des centaines de

...la nature des préoccupations nouvelles... indique des convergences qui portent des dynamismes certains, prometteurs pour l'avenir.

personnes, au-delà de leur appartenance syndicale ou patronale et tous rôles confondus, ont échangé avec franchise et lucidité sur les principaux enjeux de l'enseignement collégial d'aujourd'hui : qualité de la langue, formation fondamentale, perfectionnement du personnel, cours de base, échecs et abandons, projet éducatif institutionnel, programmes, politique d'évaluation. Voilà beaucoup de préoccupations que nous ont indiquées ces deux colloques qui, pour l'essentiel, étaient soit l'écho, soit le haut-parleur de la vie quotidienne de l'un ou l'autre des 45 cégeps du Québec. Et cette énumération n'est pas exhaustive !

On pourrait craindre, en certains milieux, que de telles préoccupations, si nombreuses et si nouvelles, n'aient pour effet de disperser les forces vives du réseau collégial plutôt que de contribuer à favoriser la cohésion de ce même réseau. Certes, ne plus s'affronter sur un seul sujet, les conditions de travail, et, pour les administrateurs, ne plus consacrer principalement la partie restante de leurs activités aux questions financières, est déjà une forme de progrès. Mais ce progrès est loin d'être suffisant pour assurer au réseau l'énergie dont il a besoin pour bien assumer les responsabilités au plan de la formation. Heureusement, l'évolution manifestée par le réseau ces derniers temps et la nature des préoccupations nouvelles que les acteurs manifestent indiquent des convergences qui portent des dynamismes certains, prometteurs pour l'avenir.

DEPUIS QUELQUES ANNÉES

Lien de cause à effet ou simple coïncidence ? Je ne saurais dire, mais on peut constater que la promulgation du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, en février 1984, a servi de catalyseur à de multiples activités de réflexion ou de recherche qui s'effectuaient déjà

ici et là dans le réseau collégial sans liens apparents, souvent sans continuité, laissées, la plupart du temps, à l'initiative individuelle et connues, dans la meilleure hypothèse, d'à peine quelques voisins de bureau.

Sans tribune, sans forum, sans publication, très peu d'acteurs du réseau collégial pouvaient faire état de leurs préoccupations professionnelles, en l'occurrence, pédagogiques et faire connaître les résultats de leurs recherches ou les acquis de leurs réflexions : tout se passait alors comme si la réflexion pédagogique était incertaine ou improbable dans ce réseau d'enseignement, comme si la recherche pédagogique n'était légitime qu'à la condition d'être timide et privée... Et, pendant ce temps, la scène officielle du réseau collégial demeurait toujours occupée à temps plein par les négociations, les problèmes de relations de travail, les compressions budgétaires et leurs inévitables conséquences « sur la qualité de la formation » !

Mais le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* a contribué à changer ce contexte. Certes, il ne faudrait pas accorder à ce *Règlement* un rôle plus grand que celui qu'il a joué : on vient de dire que la réflexion existait, que la recherche se faisait, même si elle s'effectuait sur un plan individuel, même si elle était peu connue et très peu partagée. Sans doute, une maturité de plus en plus grande du personnel, une expérience, parfois cruelle, les limites des moyens jusque-là utilisés pour améliorer les conditions d'enseignement, sinon l'enseignement lui-même, une connaissance de plus en plus vive des besoins nouveaux de formation pour des étudiants qui, au fil des ans, révélaient une formation antérieure de plus en plus déficiente, tout cela a joué un grand rôle : voilà autant d'éléments d'un contexte qui était prêt à se servir de la promulgation du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* comme d'un détonateur et, ainsi, à transformer mille et une préoccupations individuelles en une préoccupation collective, à porter au grand jour et à la critique de tous les recherches privées et les réflexions de plusieurs.

En attirant, en même temps, l'attention de tous sur des mots ou des expressions aussi riches de sens que « programme », « formation fondamentale », « politique institutionnelle d'évaluation

des apprentissages » et en en marquant le caractère incontournable dans le cadre obligatoire d'un règlement, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* a été l'occasion d'une mise en commun des réflexions et des recherches jusqu'à ce moment individuelles. Mise en commun bien nécessaire lorsque, au-delà de ces mots ou de ces expressions, on voulait en saisir les concepts et expliciter les significations.

C'était déjà plus qu'un bon départ pour une réflexion collective. Et l'on pourrait également signaler ici toutes les sonnettes d'alarme venues d'ailleurs concernant la qualité de la langue, le taux d'échecs et d'abandons, le degré de culture générale de nos diplômés, l'importance de connaître les grandes œuvres et les grands auteurs, etc., qui, à leur tour, ont sollicité l'attention du réseau collégial.

CONVERGENCES

Sans vouloir refaire ici la démonstration de la véracité de l'aphorisme grec qui dit que « tout est dans tout », auquel un loustic contemporain ajoutait « et réciproquement », on peut écarter rapidement tout danger d'éparpillement de la réflexion collégiale, tellement sont nombreux les convergences, les points communs, les similitudes entre les principales questions qui sollicitent actuellement cette réflexion.

Commençons par les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Que contiennent ces politiques sur le point central de la nature même de l'évaluation ? C'est de distinguer deux sortes d'évaluation, également nécessaires, pour mesurer l'apprentissage de l'étudiant : une évaluation dite « sommative » qui est la mesure statique des connaissances acquises, et une évaluation dite « formative » qui est la mesure dynamique du progrès de la formation de l'étudiant. Or, ces deux types d'évaluation nous renvoient directement à deux autres questions qui suscitent au plus haut point l'intérêt actuel du milieu collégial : tout d'abord, l'équilibre à maintenir, quel que soit le programme, entre les cours de base et les cours de spécialisation ou de concentration (cours plus ou moins pointus), ensuite, les objectifs des programmes en lien direct avec la formation fondamentale que le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*

appelle « le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial ».

...la formation fondamentale, que le Règlement sur le régime pédagogique du collégial appelle « le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial. »

Entre tout cela, beaucoup de liens existent, explicites et implicites. Une bonne évaluation est, normalement, à la fois sommative et formative ; des liens assez naturels existent, il me semble, sans qu'ils soient exclusifs, entre, d'une part, l'évaluation sommative et le contenu des cours, cours de base ou cours spécialisés et, d'autre part, entre l'évaluation formative et les objectifs de programme et, par ceux-ci, entre l'évaluation formative et la formation fondamentale. L'évaluation sommative est la photographie des connaissances et des savoir-faire de l'étudiant à un moment donné de son apprentissage : comment faire cette évaluation sans d'abord mesurer les connaissances et les savoir-faire que l'étudiant doit posséder en relation avec les divers contenus de cours qui lui ont été livrés ? L'évaluation formative, pour sa part, vise à mesurer et à favoriser le progrès de l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage et cela, me semble-t-il, nous renvoie aux objectifs de formation qu'il poursuit et qui sont les objectifs mêmes du programme dans lequel il est inscrit, objectifs qui sont les attitudes, les aptitudes, les habiletés par lesquelles l'étudiant devient apte à exercer telle profession (technique) ou à poursuivre des études universitaires. Ce sont ces objectifs qui concrétisent la formation fondamentale au niveau de chaque programme.

Il faut bien reconnaître que, jusqu'ici, au collégial, on s'est surtout appliqué, soit à définir les objectifs de cours comme dans le cas des cours communs obligatoires, soit à préciser le contenu de chacun des cours et à établir ou à maintenir un équilibre entre les cours de base et

les cours spécialisés ou pointus. Mais, depuis peu, on découvre la nécessité d'identifier et de préciser *les objectifs des programmes*, surtout depuis qu'il est manifeste que les programmes sont plus que de simples grilles de cours. *Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial* ne définit-il pas le programme comme un « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation » (art. 1) ? A leur tour, ces objectifs généraux et particuliers de formation se définissent à la lumière, notamment, des exigences de la formation fondamentale. Sur les deux points d'une meilleure connaissance des exigences de la formation fondamentale et d'une définition un peu plus rigoureuse des objectifs des programmes, tout le monde semble aujourd'hui d'accord. En outre, cette connaissance et cette rigueur s'imposent du moment que l'on désire que la partie la plus dynamique de l'évaluation, celle qu'on appelle « formative », puisse être utilisée de façon générale et permanente. À défaut de quoi, on ne manie que des mots et on utilise une langue de bois en parlant de cette forme d'évaluation. Mais, heureusement, on est conscient aujourd'hui de ces besoins et c'est un des objets privilégiés de réflexion pour le réseau collégial.

Un autre objet actuel de réflexion et de préoccupation est celui des échecs et des abandons. C'est un sujet qui préoccupe chacun des cégeps (et chaque département à l'intérieur des cégeps) depuis toujours, est-on en droit de penser. Mais aujourd'hui, il est sur la place publique du réseau. Il préoccupe également, depuis quelque temps, le ministère de l'Enseignement supérieur. Il s'agit là d'un sujet à la fois délicat et complexe : *délicat* parce que, dans notre société, le

Mais depuis peu, on découvre la nécessité d'identifier et de préciser les objectifs de programmes, surtout depuis qu'il est manifeste que les programmes sont plus que des grilles de cours.

diplôme d'études collégiales a une double fonction : celle de témoigner d'un certain nombre de connaissances et d'aptitudes acquises et celle de servir, en quelque sorte et jusqu'à un certain point, de permis de travail. Dans un cas, des standards minimums doivent s'appliquer pour assurer la qualité et la valeur des diplômes ; dans l'autre cas, une pression à la baisse s'exerce sur ces mêmes standards afin de favoriser aux étudiants l'accès au marché du travail. Il faut bien avouer que ces deux fonctions sont souvent en tension l'une envers l'autre, et bien avisé autant que rarissime est celui qui peut toujours maintenir l'équilibre entre ces deux fonctions. Qui, sur ce point, n'a pas entendu les incertitudes, voire les inquiétudes et les malaises des enseignants ?

Il s'agit là d'une question *complexe*, directement reliée à toute la question de l'évaluation dont nous avons brièvement signalé les insuffisances quelques lignes plus haut. Comment peut-on considérer actuellement au plan de l'ensemble du réseau collégial, sinon de façon « normative », les taux d'échecs et d'abandons quand les cégeps eux-mêmes commencent à peine à mettre en œuvre leur propre politique d'évaluation et qu'une partie importante de cette politique ne peut être couramment appliquée sans qu'un travail préalable soit effectué au niveau de la formation fondamentale et des objectifs de programmes ? A mon avis, les échecs et les abandons doivent demeurer une préoccupation constante des cégeps et de chacun des enseignants. Ceux-ci doivent avoir à l'esprit que cette question, préoccupante au plus haut point, ne peut recevoir de solution adéquate, c'est-à-dire pédagogique, qu'en séquence avec d'autres préoccupations, soit avec l'évaluation, les objectifs des programmes, la formation fondamentale et avec l'encadrement pédagogique spécifique que l'approche programme entraîne.

Il n'est pas nécessaire d'insister ici sur la question de la langue sinon pour signaler que l'ensemble du réseau collégial est en train d'établir un consensus sur certains points qui illustrent les convergences des réflexions actuelles du réseau collégial :

- la maîtrise de la langue maternelle est un des éléments constitutifs de base de toute formation fondamentale ;

- la maîtrise de la langue est l'un des objectifs généraux de formation de chacun des programmes de l'enseignement collégial ;
- tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, doivent contribuer, d'une façon ou d'une autre, à l'atteinte des objectifs généraux de formation des programmes à l'intérieur desquels se situent les cours qu'ils dispensent.

CONCLUSION

D'autres objets de réflexion existent dans le réseau collégial. Il n'est pas possible de les signaler tous dans le cadre de cet article. Mais je crois que les principaux ont été évoqués. Intimement liés entre eux, souvent interdépendants, ces nombreux objets ne risquent pas d'éparpiller la réflexion du réseau collégial et, par cet éparpillement même, de mener à l'inachèvement et à la lassitude.

La réflexion ne saurait longtemps perdurer sans qu'il y ait progrès dans les résultats de cette réflexion, théoriques d'abord, pratiques ensuite. Mais ces objets de réflexion du réseau collégial que sont le programme, la formation fondamentale, l'évaluation formative, etc., ne sont pas des objets qui se livrent facilement : ils exigent une réflexion qu'on pourrait qualifier de « professionnelle », en d'autres termes, une réflexion assistée par une recherche continue et largement répandue dans le réseau collégial. Ceci ne peut se faire sans que ce même réseau assure à l'ensemble de son personnel un support adéquat. Les toutes prochaines négociations des conventions collectives devraient être pour tous les acteurs du réseau collégial, toutes appartenances syndicale et patronale confondues, l'occasion autant de signifier l'importance primordiale de ces réflexions collectives que de maintenir un climat susceptible de garder vivantes ces mêmes réflexions.

Par ailleurs, ces réflexions multiples ont un autre trait commun : celui d'être liées à la qualité de la formation. Jadis, on entendait parler de « qualité de la formation » en deux occasions privilégiées : à l'occasion des crises dans les négociations des conventions collectives et à l'occasion des compressions budgétaires ; dans l'un et l'autre cas, on réclamait plus d'argent pour favoriser la qualité de la formation. Avec le résultat que l'on sait ! Inconsciemment, le réseau est peut-être en train d'inverser sa stratégie : améliorant, grâce aux résultats de sa réflexion, la qualité de la formation, il sera peut-être en mesure d'être mieux écouté lorsqu'il parlera de ses besoins financiers... Car il demeure toujours vrai que l'« on ne prête qu'aux riches ». Paradoxe ? Si l'on veut, mais qui croit encore que l'activité humaine obéit toujours à une stricte logique ? ■